الأكاديمية للدراسات
الإجتماعية والإنسانية

إسهامات ابن خلدون وآراؤه النظرية في تعليمية اللغة

Ibn Khaldoun's Contributions and theories in Language Learning

د. مسعودة خلاف شكور. أستاذة باحثة؛
جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل-
sckhellaf@yahoo.fr

ملخص

اللغة في أبسط تعريفاتها وسيلة تواصل؛ وهو تعريف يردده علماء اللغة قديمهم وحديثهم، عربيهم وغربيهم على حد سواء، وهو حد أطر مهمة حفظ اللغة العربية وحمايتها على يد القدماء من اللغويين العرب حين بدأت تفقد وظيفتها على لسان الأعاجم والمولدين؛ فكان أن ألفوا الرسائل اللغوية، ووضعوا المعاجم اللغوية منها والمتخصصة. ولا يزال هذا الاهتمام هاجس المهتمين والمشتغلين والمتعصبين للغة العربية اليوم، خاصة حين تعددت وظائف اللغة؛ فتنوعت بين حمايتها للهوية والدين والتراث، وتعبيرها عن الأفكار والأحاسيس والمشاعر، وتلبية الاحتياجات وقضاء المصالح الشخصية في التواصل الوظيفي العادي.

ولما كان الأمر كما سبق ذكره فقد سمح ذلك اشتمال الكتب التراثية اللغوية العربية على العديد من الآراء التي حاول أصحابها أن يقعدوا للدرس التعليمي للغة العربية قبل ظهور التعليمية بوصفها علما مستقلا بزمن طويل، ومن هذه الآراء التي يسجل عليها عدم تعارضها مع ما يردده التعليميون اليوم، تلك التي يقع عليها القارئ لمقدمة ابن خلدون؛ لتكون هذه الدراسة في معاينتها لهذه الآراء طامحة إلى إحلالها مكانها الخاص ضمن الجهود المؤصلة للدرس التعليمي للغة العربية خصوصا، وتعليمية اللغات عموما.

الكلمات الدالة: :ابن خلدون، اللغة العربية ل.ع، تعليم اللغة العربية، تعليمية اللغة العربية ت ع، اللسانيات، اللسانيات النفسية.

Résumé :

La langue arabe, dans sa définition basique, est considérée comme un moyen de communication. Une définition adoptée par la quasi-totalité des savants (spécialistes) qu'ils soient classiques ou contemporains, arabes ou occidentaux. Dans ce contexte, la mission de mise en exergue de l'intérêt de la langue arabe, de sa valorisation et de sa protection a été assignée aux anciens linguistes arabes dés lors qu'elle commençait à perdre sa fonction à travers son utilisation par les non arabes dans divers domaines linguistiques notamment dans les lexiques dont ont découlé des dérivations linguistiques notamment dans les textes coraniques. Devant cette situation et dans un souci de protéger la langue arabe, de nombreux travaux émanant de savants et linguistes arabes notamment Ibn Khaldoun sont venus y remédier en donnant des avis très proches, sur la langue, voire confirmés par les didacticiens des langues aujourd'hui. C'est dans ce contexte que s'insère le présent article qui tente une analyse des avis d'Ibn Khaldoun sur l'apprentissage de la langue arabe, à les remettre en question de façon critique et à les comparer aux Idées adoptées dans la didactique de la langue arabe. L'article se veut également la mise en exergue de l'apport d'Ibn Khaldoun en matière de méthodes d'apprentissage et d'enseignement de la langue arabe.

Mots clés : I*bn Khaldoun- langue arabe LA- enseignement de LA- didactique de la langue arabe DLA- linguistique-psycholinguistiques.*

مقدمة

يتوقف ابن خلدون في عدد من فصول مقدمته عند معاينة الواقع اللغوي للسان العربي؛ فيحاول تقديمه بتنوعات مستوياته المتراوحة بين الفصيح والعامي، وبين العروبة والعجمة، واستعراض طرق تعليم مستواه الفصيح زمنه. وهو العرض الذي لم يكتف معه عند حدود وصف الظواهر اللغوية المعنية؛ بل تجده يعرج بعد معاينتها وتشخيصها معرجا على اقتراح الحلول المناسبة لمعالجة أمراض الفساد اللغوي والعجمة التي طالت اللسان العربي زمنه. وهي حلول قد تفرض نفسها في ضوء تشابه الواقعين اللغويين؛ الواقع اللغوي زمنه، وواقع اللغة العربية اليوم حلا لعديد مشكلاتها الراهنة. لاسيما حين يكون ابن خلدون قد طعم ودعم مقترحاته بترسانة من المصطلحات والمفاهيم الجديدة بأن تثمن اليوم حين يؤصل لدروس تعليمية اللغة العربية. وقبل الخوض في هذه الآراء جميعا قد يكون من المفيد الانطلاق مع ابن خلدون من فهمه للغة واللسان بوصفهما مصطلحين كانت لهما خصوصية في التوظيف عنده.

1 ـ "اللغة" و"اللسان" عند ابن خلدون:

في المقدمة يوظف ابن خلدون المصطلحين "لغة" و"لسان" معا للدلالة على المفهوم ذاته؛ فقد تكرر في مقدمته استخدامه للمصطلحين بالمعنى نفسه، وقد حدث في أماكن عدة من المقدمة اجتماع المصطلحين في العبارة ذاتها مع حملهما للمعنى نفسه؛ من ذلك قوله – وهو قول في ترجمة العلوم إلى العربية-: "أصبحت العلوم كلها بلغة العرب، ودواوينها المسطرة بخطهم، واحتاج القائمون بالعلوم إلى معرفة الدلالات اللفظية والخطية في لسانهم دون ما سواه من الألسن، لدروسها وذهاب العناية بها"[(1)] .

إن "اللسان" و"اللغة" إذ يحملّهما ابن خلدون المفهوم ذاته فإن ذلك لم يؤثر على فهمهما في إطار مفهومي الاكتساب والتعلم الذين ترددهما التعليمية اليوم[(2)] ؛ فقوله في اللغة "هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان"[(3)] ؛ لا يخرج كلامه هنا إذ يجعل "اللغة" فعلا لسانيا ناشئا فذلك لوعيه بها قابلة للتعلم والاكتساب، وتصيرها مع الوقت والمران ملكة متقررة؛ إنها عنده مما يتعلمه الإنسان، وهو ما يمكن فهمه من تصنيفه للملكات إذ يقول في الملكة المساوية اليوم للمهارة "الملكات كلها جسمانية، سواء كانت في البدن أو في الدماغ، من الفكر وغيره كالحساب"[(4)]. وهو التصنيف المتفق فيه مع ما يجعله علم النفس للمهارات؛ إذ يصنفها إلى مهارات نفسية ومهارات حركية[(5)].

إن المهارات/ الملكات عند ابن خلدون محتاجة إلى التعليم؛ فـ"الجسمانيات كلها محسوس فتفتقر إلى التعليم، ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كل أهل أفق وجيل"[(6)] . وهو وعي يتردد صداه عند التحويليين والقائلين بالنظرية العقلية؛ يقول تشومسكي -وهو من رواد هذا الاتجاه- في ذلك: "لا وجود للغة خارج إطار تصوره العقلي، ومهما تكن خصائصه، فهو يختص به عبر المسار العقلي الفطري للجهاز العضوي الذي أوجده ويوجده في كل جيل، وفي الوقت نفسه الذي يوجد فيه الخصائص المتعلقة بشروط استعماله. ويبدو لنا أن اللغة مفيدة لسبر المسار العقلي واكتشاف نظامه"[(7)] . بل أكثر من ذلك قد يلتمس عند اللغويين النفسانيين السلوكيين بعضا من هذا الفهم الذي يوضحه ابن خلدون للملكة اللسانية؛ فاللغة من منظور علم النفس السلوكي سلوك يكتسب كما تكتسب السلوكات غير اللغوية. والسلوك اللغوي ما هو إلا سلسلة من استجابات كلامية للمثير[(8)] . والسلوك اللغوي الفعال بوصفه تعلما منشودا للغة "هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما، فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة"[(9)] .

2 ـ الواقع اللغوي زمن ابن خلدون:

2.1 ـ الازدواجية اللغوية واللغة العربية في آراء ابن خلدون:

أشار ابن خلدون في فصول من مقدمته إلى اختلاف اللغة العربية المستعملة في عصره عن لغة العرب الأوائل؛ فقال: "لغة العرب لهذا العهد لغة مستقلة مغايرة للغة مضر ولغة حمير، وذلك أنا نجدها في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللسان المضري، ولم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعين الفاعل من المفعول؛ فاعتاضوا منها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدل على خصوصيات المقاصد"[(10)] . إن العامية المستعملة لغة للتخاطب زمن ابن خلدون، لم تكن حسبه إلا تحولا عن اللغة الفصيحة فيما يعده تخليا عن الحركات الإعرابية التي هي دوال على معان إعرابية. وهذا التحول اللغوي عن اللغة المضرية-التي هي لهجة قريش التي نزل بها القرآن ونظم بها الشعر وكتب بها النثر-، إذ يتبدى لغة العوام في عهد ابن خلدون، بما يمثل لهجة جديدة نتجت عن اللغة الأم أو اللغة الرسمية، يكشف عن نفسه ازدواجا لغويا في اللغة العربية في أيامه.

إن الحركات الإعرابية التي هي في الأساس دوال أو معاني نحوية حسب ما هو متعارف عليه عند أهل النحو[(11)] يسجل ابن خلدون تخلي اللغة العامية المتداولة في عصره عنها وتعويضها بمراعاة التقديم والتأخير في الكلام، وهو ما يؤكده واحدا من التحولات الوظيفية الواقعة في اللغة العربية المحكية زمنه، التحول الذي لم تستهجنه العامة مادامت اللغة في استعمالهم لها بهذا التحول لا زالت تعبر عن أغراضهم ومقاصدهم. ليكون فضلا عن ذلك واحدا من المعالم الدالة على عدم إمكانية حفظ اللغة وتحنيطها لارتباطها بالمستعملين وحاجاتهم. ولعل السؤال المطروح هنا هل يجوز تعليم اللغة في ظل هذه التحولات معتمدا للنموذج التعليمي الذي كان سائدا قبل هذا التحول؟.

2.1-2 ـ الازدواجية اللغوية ومشكلات تعلم اللغة العربية في آراء ابن خلدون:

يعد معظم الباحثين اللغويين المعاصرين الازدواج اللغوي من المشكلات العويصة التي تعانيها اللغة العربية، بل هناك منهم من اصطلح عليه المشكلة اللغوية، وهي عندهم: "من المشكلات الخطيرة...وتبرز المشكلة في أن العرب في يومنا هذا لا يتكلمون

بالفصيح من العربية، فالعامي الدارج هو المستعمل وأمر العامي مشكلة المشكلات أيضا فهناك لهجات مختلفة باختلاف البلاد العربية" [12] . ومعاينة لتاريخ اللغة العربية تكشف كونها ليست من المشكلات اللغوية المستحدثة في اللغة العربية؛ إذ يعود ظهورها في اللغة إلى قبيل نزول الوحي؛ حيث كان الازدواج اللغوي مرافقا للغة العربية منذ العصر الجاهلي. فقد سجل على اللغة العربية منذ القديم تفرعها إلى نمطين؛ نمط أول فصيح هو اللغة الأدبية التي خطب بها الخطباء، وشعر بها الشعراء، ونزل بها القرآن، ولم تكن لغة تخاطب للناس في حياتهم العامة، ونمط ثاني هو لغة التخاطب التي يمكن أن يقال إن الناس كانوا يتكلمونها بالسليقة ويؤدون بها التافه من شؤونهم [13] ؛ أي أن اللغة العربية قبل نزول الوحي قد عرفت تمايزا واضحا بين مستويين من مستوياتها هما اللغة المنطوقة وقد تفرعت إلى لهجات تستعملها القبائل العربية في تعاملها اليومي، واللغة المكتوبة التي هي اللغة الرسمية للعقود والمراسلات وللإبداع أيضا.

إن ابن خلدون إذ يسجل على العربية في عصره تمايزا عن اللغة المضرية، فإنه لا ينفي عنها كونها تحولا عن هذه اللغة لا يزال محافظا على الاستعمالات اللغوية لهذا اللسان؛ فقال: "وذلك أنا نجدها في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللسان المضري، ولم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعين الفاعل من المفعول" [14]. وتأكيد ابن خلدون على إبانة هذه اللغة العامية عن المقاصد إقرار منه أن هذا التحول اللغوي ليس مما يضر اللغة؛ بل هو حال من أحوالها الطبيعية بحكم تقدمها في الزمن، وتداول الأجيال عليها. ليقر بعد ذلك أن الاستغناء عن العلامات الإعرابية لا يمكن عدّه فسادا للغة مادامت هذه اللغة الجديدة تعبر عن المقاصد المرادة كما عبرت عنه القديمة تماما؛ ليقول مؤكدا على أن فساد اللسان لعهده لم يكن بسبب فساد الإعراب: "وما زالت هذه البلاغة [15] والبيان ديدن العرب ومذهبهم لهذا العهد. ولا تلتفتن في ذلك إلى خرفشة النحاة أهل صناعة الإعراب... حيث يزعمون أن البلاغة لهذا العهد ذهبت، وأن اللسان العربي فسد، اعتبارا بما وقع في أواخر الكلم من فساد الإعراب الذي يتدارسون قوانينه...فنحن نجد اليوم الكثير من ألفاظ العرب لم تزل في موضوعاتها الأولى، والتعبير عن المقاصد والتعاون فيه بتفاوت الإبانة موجود في كلامهم لهذا العهد" [16] . وهذا الرأي من ابن خلدون هو موقف مغاير لما يتبناه أهل النحو والبلاغة إزاء لغة المولدين الذين استبعدوا من الاستشهاد بلغتهم زمن الجمع اللغوي؛ ذلك أنه إقرار غير مسبوق بالتطور اللغوي الذي لا تستطيع لغات الأرض قاطبة أن تجابهه؛ فقد قال موضحا أن تشكل اللهجات هو من خصائص اللغات، وأحد عناصر حدها [17]- فاللغة في ملاحظاته مختلفة بين باديتها وحاضرتها، ثم إنها بين حواضر الأمصار المشكلة لها مختلفة ومتباينة- يقول في ذلك: "اعلم أن عرف التخاطب في الأمصار وبين الحضر ليس بلغة مضر القديمة، ولا بلغة أهل الجيل؛ بل هي لغة أخرى قائمة بنفسها... فأما أنها لغة قائمة بنفسها فهو ظاهر، يشهد له ما فيها من التغاير الذي يعد عند صناعة أهل النحو لحنا. وهي مع ذلك تختلف باختلاف الأمصار في اصطلاحاتهم...وكل منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه. وهذا معنى اللسان واللغة. وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد" [18] . فما دامت هذه اللغة العامية-حسب ابن خلدون- لا تزال مؤدية لغرضها التواصلي الذي هو وظيفتها الرئيسة، فليس مما يعيبها أن تختلف عن اللغة الفصيحة في بعض مظاهرها.

إن الموقف السابق من ابن خلدون موقف يمكن عدّه تأصيلا للبحث في اللسانيات الاجتماعية؛ بل إن القول به من طرف اللغويين المعاصرين يجعل قولهم تكرارا لآرائه المغيبة في الدرس التعليمي اليوم؛ فقد قال مثل قوله عبده الراجحي الذي عدّ الازدواج اللغوي سنة من سنن اللغات، ورأى أنه من الضروري استغلاله في تيسير تعليم اللغة الفصيحة المعاصرة بدل النظر إليه بوصفه مشكلة من مشكلاتها؛ فقال: "اللغة ليست شيئا واحدا يمكنك أن تحاصره وتقبض عليه...فلا توجد لغة إنسانية تجري على نمط واحد، ولا على مستوى واحد، وإنما اللغة الواحدة مستويات وأنواع، ولكي تختار مادة لتعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها فإنه لابد من الاختيار بين أنواع اللغة الواحدة" [19] . وهي الالتفاتة نفسها دعا إليها ابن خلدون -فيما يشبه دعوة لدراسة وصفية على نمط الدراسات اللسانية المعاصرة- في تعقيبه على علم النحو وأسباب وضعه؛ فقال: "ولعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربي لهذا العهد واستقرينا أحكامه، نعتاض عن الحركات الإعرابية التي فسدت في دلالتها بأمور أخرى وكيفيات موجودة فيه فتكون لها قوانين تخصها. ولعلها تكون في أواخره على غير المنهاج الأول في لغة مضر، فليست اللغات وملكاتها مجانا" [20] . وهو رأي يتردد صداه في الدرس التعليمي اليوم الذي يؤكد على كون تطور اللغات وتحولها عبر الزمان بسبب التغيرات الجغرافية والاجتماعية خصوصا من غير الممكن السيطرة عليه؛ فاللغة الواحدة في ظل التنوع البشري وتاريخيتها تتبدى لغة جمعية langue plurielle بسبب عدد من التغيرات منها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقاء وتقاطع اللغات، وتغيرات عبر المكان تبعا للمواقع الجغرافية حيث اللغة نفسها مستعملة، وتغيرات بين الجانبين الشفهي والكتابي [21] ، وهي تغيرات كفيلة لوحدها للتأكيد على أن اللغات وتعليمها وتعلمها اليوم يجب أن لا يتم في إقصاء للعوامل الاجتماعية؛ لتبدو بذلك الدراسة اللسانية الاجتماعية واحدة من الدعائم الرئيسة لتعليمية اللغات، وتتبدى ملاحظة ابن خلدون تأصيلا لهذه الرؤية التعليمية التي لا تفصل اللغة في تعلمها وتعليمها عن بعدها الاجتماعي.

إذن لابد من دراسة الوصفية لهذه اللغة العامية حسب ابن خلدون، ولابد لهذه الدراسة أن تحدد معالم تمايز اللغات/اللغة العامية عن اللغة الفصيحة. وإذا كان التمايز محصورا في التخلي عن الحركات الإعرابية على الأقل حسب ابن خلدون فهو على ما يبدو كافيا عنده لكي ينتهي بتسطير المعايير والقواعد الضابطة للكلام على هذا النمط العامي حال التحول إلى تعلمه، أو حتى الاستفادة من تداخلاته مع اللغة الفصيحة

لتيسير تعليمها.

2 ـ 2ـ الثنائية اللغوية واللغة العربية في آراء ابن خلدون:

من النواميس المتعارف عليها في اللغات، ناموس الأخذ والعطاء، وقد أثبتت اللغة العربية منذ العصر الجاهلي خضوعها لهذا الناموس، واستمرارية خضوعها له بوصفه عاملا من عوامل التطور اللغوي؛ فكل لغة في عملية التبادل اللغوي تتعاطى مع المصطلحات التي تفتقدها إحداها ويمتلكها غيرها، لكنها ترفض الهيمنة اللغوية المتبدية في شكل ثنائية أو تعدد لغوي يسرع زوالها ودخولها متحف اللغات بحجة عدم استجابتها لحاجات الناطقين بها [22]. وقد انتبه ابن خلدون إلى هذا التعامل اللغوي الحامل لحدين متناقضين؛ فاعتبر أخذ المفردات أو الوحدات المعجمية من لغة الأعاجم ليس فسادا في اللغة؛ يقول في ذلك: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب" [23]؛ وهو وعي بأهمية الاقتراض اللغوي عنده بعيدا عن التعصب اللغوي الذي يحرم المتكلمين ممن استعارة واستلاف ما لا يمتلكونه من أسماء عن غيرهم من المتكلمين بلغة غير لغتهم؛ وهذا الوعي هو ما يبطن مفاهيم الاقتراض اللغوي عند اللسانيين الاجتماعيين اليوم في نظرتهم الإيجابية للاقتراض؛ يقول لويس جان كالفي في ذلك: "كان الاختلاط دائما زادا أساسيا للمعجم، واللغات تحيا بالاقتراض المتبادل فيما بينها، وكل محاولات تصفية اللغة وتنقيتها برفض الكلمات الأجنبية، ورفض التوليد العفوي فيها إنما تقيم تناقضا بين العلم والعصبية للوطن" [24].

إن فساد اللغة عند ابن خلدون حسب ما تقدم ليس في البنية الإفرادية بل هو في بنية التركيب من اللغة؛ إنه في أخذ تراكيب اللغات الأعجمية المغايرة لتراكيب اللسان العربي والتكلم على منوالها بألفاظ عربية ومستعجمة؛ وهو ما يستجليه قوله: "فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم. وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كيفيات العرب أيضا؛ فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى. وهذا معنى فساد اللسان العربي" [25]. ففساد اللغة العربية بالاختلاط بالأعاجم ليس سببه الاقتراض اللغوي القائم على استعارة المفردات لتلبية حاجات المتكلمين للمصطلح، بل سببه استعمال التركيب المحيل على البناء الفكري للغة من اللغات، البناء المستحضر للغة بوصفها نظام تركيب محيلا على التفكير باللغة تحديدا حسب التعريف اللساني السوسوري؛ ذلك أن استعارة قانون تركيب من لغة من اللغات وتطبيقه دون مراعاة نظام اللغة المستعيرة لابد سيوقع المتكلم في الخطأ واللحن لعدم تطابق هذه القوانين في اللغات الإنسانية جميعا، وهو ما تعالجه اللسانيات والتعليمية تحديدا من خلال مصطلحي التدخل والتداخل اللغويين المتباينين من حيث تأثيرهما في اللغات عن الاقتراض الذي هو عملية لغوية اجتماعية لا تنتزع بوقوعها صفة النظام عن اللغة؛ لاتفاق مجموع المتكلمين بلغة ما حولها [26]. بينما "التدخل كما تدل عليه الصيغة اللغوية، يسير في اتجاه واحد؛ أي أن اللغة أن تتدخل في اللغة ب إذا كان الفرد يعرف اللغتين أ وب. ومن المعروف أن التدخل من لغة في أخرى لا يتم إلا في حالة وجود اللغتين في عقل واحد وأثناء إنتاج إحدى اللغتين في التعبير الكلامي أو التعبير الكتابين" [27]، ليكون التداخل اللغوي الذي هو شبيه بالتدخل ولكنه ليس مطابقا له يدل على تأثير متبادل بين لغتين في الاتجاهين [28]، وواضح جدا أن التدخل والتداخل في إحالتهما على تحول اللغتين المعنيتين بالتدخل أو التداخل إلى لغة متدخلة أو لغة مستقبلة هو ما لاحظه ابن خلدون في الناشئة من أبناء زمنه وشخص الحالة بكونها ملكة ناقصة سببها احتكاك أبناء العرب بالأعاجم قبل التمكن من اللسان العربي، وقد أدى تعرضهم للاحتكاك بالأعاجم في كل الأمصار العربية منذ زمن إلى انتشار الحالة فيهم فكان فساد اللسان العربي بسببها. وهو الفساد اللغوي الذي دعا إلى معالجته والحد من استفحاله بتأكيده على ضرورة تعلم اللسان المضري بوصفه بنية تركيب لا بنية مفردات فقط.

3 ـ في الجوانب النفسية من تعلم اللغة عند ابن خلدون:

يعتبر ابن خلدون اللغة ملكة صناعية؛ فيقول: "اعلم أن اللغات ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها" [29]؛ والملكة عنده تعني المهارة المحتاجة إلى الصقل والتدريب والتكوين؛ فـ"الملكة صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى حتى ترسخ صورته" [30]. ولذلك كانت اللغة عنده من الأمور القابلة للتعلم؛ فـ"الملكة إنما تحصل بالتعليم" [31]، وهو التعريف نفسه الذي يستعمله اللغويون والتربويون للملكة اليوم [32]. ومما لابد من تسجيله هنا هو أن تأكيد ابن خلدون على التكرار وجعله للتعلم مستويات، ثم عدم استثنائه للتعلم اللغوي منها يحيل من جديد على فهمه الواعي بحقيقة أن العبرة القصوى في تعلم لغة من اللغات لا يتوقف عند جهازها المفرداتي على أهميته بل إن التمكن قد يؤكد بدرجة أكبر على جهازها التركيبي الذي حسب ما تقدم هو من أوجه التعبير باللغة عن المقاصد.

يشير ابن خلدون في تعلم ملكة اللغة إلى كونه تعلما يتم وفق مستويات؛ أولها الفعل، ثم الصفة التي تتحول بتكررها حالا، وأخيرا بالتكرار يتحول الحال إلى ملكة؛ فـ"الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة" [33]. والتكرار عنده ليس مجرد ترديد ببغائي للمادة المتعلمة؛ بل هو تدرج في التعلم إلى غاية وصول الملكة إلى الرسوخ. وهو تكرار لا بد منه للمبتدئين. وقد جعله في ثلاثة تكرارات وضحها في قوله: "تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد

عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة...ثم يخرج به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ويستوفي الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه على أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات" [34] ؛ فتعليم الملكات على العموم عنده يبتدئ بالتدرج في إلقاء عموميات تلك الملكة أولا، ثم التعمق فيها بعد التمكن من العموميات. كما ينطلق من تقديم البسيط من المعلومات والانتهاء بالصعب منها، وكلها مراحل لإيصال المتعلم إلى مستوى التخصص في تلك الملكة. تخصص يكفل له الإضافة إلى تلك الملكة. ومبدأ التدريج الذي أشار إليه ابن خلدون في القول السابق هو ذاته الذي تركز عليه تعليمية اللغات اليوم فيما هو يسري على التعليميات عموما وليس على تعليمية اللغات فقط المصطلح عليه تنظيم المحتوى؛ ذلك أن "عملية التنظيم تعني في المقام الأول مصطلح "التدريج" Gradation ...حيث ننتقل فيها من درجة إلى درجة. والذي لا شك فيه أن تعليم اللغة من أكثر المواد التعليمية "تتابعا" بمعنى أن ما سنتعلمه غدا يتوقف على ما نتعلمه اليوم خاصة في المراحل الأولى" [35] .

ولما كانت اللغة عند ابن خلدون مهارة قائمة على الدربة والتكرار، كان ذلك مدعاة لانتقاده من يراها بالطبع والسليقة؛ فلم يكن الطبع والسليقة الذي رأته العرب في اللغة حسبه إلا مظهرا من مظاهر رسوخ الملكة بتتابع الأجيال من أبناء العربية الذين رسخت فيهم ملكة اللغة ولم تخالطها لغة الأعاجم بعد؛ يقول في ذلك: "إن الملكات إذا استقرت ورسخت في محالها ظهرت كأنها طبيعية وجبلة لذلك المحل. ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي...إنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع" [36] ؛ فاللغة إذن في منتهاها ملكة قائمة على التعلم ولا يولد الأفراد بها، وهي ما سلم به ابن خلدون ويردده العقلانيون من اللسانيين اليوم [37] .

3_1 ـ اللغة بين الاكتساب والتعلم في آراء ابن خلدون:

إذا كانت تعليمية اللغات اليوم تفصل بموجب ما قدمه علم النفس التعليمي بين التعلم والاكتساب فإن ابن خلدون يبدو في معرض حديثه عن الطرق الناجعة في تعليم اللغة العربية مميزا منذ البداية بين اكتساب اللغة وتعلمها؛ يقول فيما قد يعتبر تمايزا للغة المكتسبة عن اللغة المتعلمة عنده: "المتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ...هكذا تصيرت الألسن من جيل إلى جيل. وتعلمها العجم والأطفال" [38] ؛ فناموس أخذ اللغات عند ابن خلدون واحد في جميعها؛ هو أخذ من البيئة المتكلمة أو البيئة الطبيعية. وهي الحقيقة التي ترددها اللسانيات اليوم ووقف عندها عديد اللسانيين وتشومسكي في مقدمتهم [39].

إن تشبيه ابن خلدون الرسوخ التام لملكة اللغة عند متعلمها برسوخها وثبوتها عند من اكتسبها صغيرا، يوضح وعيه بحقيقة أن أخذ اللغة في الصغر يختلف كثيرا عن أخذها في الكبر، ومن ثم وعيه باختلاف الاكتساب عن التعلم؛ فاللغة -التي بدت طبعا وسليقة- في اكتساب الصبي لها هي ما جعلت العامة حسبه تقول: "اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى" [40].وفي تنويه العرب باللغة العربية طبعا فيهم وما يرجعه ابن خلدون فيها من دور للمهارة التي لعبت السن المبكرة دورها في صقلها ورسوخها، اتفاق مع ما تسجله اللسانيات التطبيقية وكذا تعليمية اللغات على اللغة المكتسبة من ذاتية في التعلم مع أقل جهد وفي أسرع وقت؛ فقد كشف اللسانيون النفسيون منذ حوالي أربعين عاما أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وهي قدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وتطبيق هذه القواعد وإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو مازال دون السادسة، كما أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ثم هو يصحح تصحيحا ذاتيا تعميمه الخاطئ [41].

3_2 ـ لغة الأم واللغة الأجنبية في آراء ابن خلدون:

لم يكن ابن خلدون في تمثيله رسوخ الملكة عند المتكلمين باكتساب اللغة عند الصبي بغافل عن كون اللغات في اكتسابها أو تعلمها تتفرع إلى لغات الأم ولغات أجنبية؛ فقد أشار إلى الملكة الأولى التي لا يمكن أن تفهم بعيدا عن كونها لغة الأم التي يلقاها الفرد من أسرته ومحيطه؛ فقال: "اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم" [42] . وهو ما يؤكد عليه اللسانيون في تصنيفهم للغات إلى لغات أول ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تكتسب دون تلقين، وهي لغة الأم أي اللغة التي يتعرض لها الطفل في محيطه الاجتماعي الطبيعي فيكتسبها دون أن يحتاج في ذلك إلى تعليم موجه أو تلقين معلم، وعلى اعتبار أن اللغة الأجنبية إذ لا يتعرض لها الطفل في بيئته الاجتماعية عند نشأته فهو محتاج للتمكن منها إلى تعليم موجه ومخطط له [43] .

ويتأكد الوعي التام من ابن خلدون بالاختلاف بين تحصيل لغة الأم وتحصيل اللغات الأجنبية فيما أشار إليه من أن من سبقت إلى لسانه العجمة قصر عن تحصيل علوم اللسان العربي؛ فقد ردّ هذا القصور إلى أمور باتت النظرية اللغوية لتشومسكي مؤكدة عليها؛ يقول في ذلك: "العجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي والسر في ذلك أن مباحث العلوم كلها إنما هي في المعاني

الذهنية والخيالية...واللغات إنما هي ترجمان عما في الضمائر من تلك المعاني" (44). وهذا القول من ابن خلدون يجعل له السبق في حقيقة تقرها التعليمية اليوم وهي استحالة وصول المتعلم إلى الثنائية اللغوية المثالية؛ أي الثنائية التي تتساوى فيها المهارات اللغوية من حيث درجة التمكن بين اللغتين عند المتعلم (45)؛ فقد أكد ابن خلدون "أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحلّ فقلّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى وهو ظاهر وإذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها.. إلا إن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية فتكون اللغة العربية كأنها السابقة لهم ولا يكون عندهم تقصير في فهم المعاني من العربية" (46)، وهي الحقيقة التي يقرها علماء النفس اللغويون حين يؤكدون أن الثنائية اللغوية المثالية التي تكون فيها مهارات الفرد اللغوية مكتملة ومتماثلة في اللغتين ثنائية افتراضية قلما تحصل في الواقع، ومن ثم فعدم اكتمال مهارات الفرد في لغة من اللغات سيؤدي بالضرورة إلى قصور استعمال اللغة المتعلمة وفهم كل ما قد يقال بها، وهو ما سيعيق تحصيل العلوم بهذه اللغة، لاسيما العلوم التي صيغت مفاهيمها بهذه اللغة؛ لأن مصطلحات هذه العلوم وسياقاتها النصية لابد حاملة لفكر أهل هذه اللغة (47).

إن قول ابن خلدون السابق فضلا على ما تقدم توضيحه يؤكد وعي ابن خلدون بمقدرة الأصاغر على اكتساب اللغات دون كبير جهد أو عناء، وهو وعي يكشف الملاحظة الدقيقة التي يتمتع بها ويعاين بها واقع اللغة ومنه؛ وهو الوعي الذي يؤكده قوله: "تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه" (48). وهي حقيقة تعليمية أثبتها علماء النفس اللغويون أيضا حين أكدوا أن الطفل قبل السادسة من عمره قادر على اكتساب أكثر من لغة واحدة (49).

3.3 ـ اكتساب اللغة والمعرفة النحوية عند ابن خلدون:

يرى تشومسكي أن معرفة القواعد اللغوية والنحوية هي معرفة فطرية، وهو الرأي الذي عارضه فيه بعض علماء النفس اللغويين (50)؛ لكن يبدو ابن خلدون متفقا معه حولها بالرغم من تصنيفه للغة في خانة الملكات القابلة للتعليم؛ فالمعرفة النحوية في هذه الملكة يجعلها ابن خلدون مقتصرة على التركيب وما يحدده للعناصر الكلامية من وظائف نحوية، ودليله على اقتصار المعرفة النحوية للمتكلم على هذه المعرفة فقط كون العلامات الإعرابية التي تحدد الوظائف اللغوية في اللسان العربي قد افتقدت من الكلام العامي واستعيض عنها بمراعاة الترتيب، وبقرائن تدل على المقصود دون أن يعيق ذلك تعلم المتكلمين للغة العامية، ثم للغة الفصيحة عند حاجتهم إلى تعلمها وتحصيلها في اللغة الفصيحة، مستبعدا بذلك أن تكون المعرفة النحوية التامة والدقيقة مما يعتد به في تقييم تحصيل الملكة، سواء أكان ذلك في اللغة العامية أو في اللغة الفصيحة؛ إذ يكفي المتعلم منها -في رأيه- ما يكفل له عدم الخطأ أثناء الكلام، وهو خطأ لا يغني -حسبه- التعمق في علم النحو لتفاديه؛ فيقول في ذلك: "العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل وكذلك تجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين...اخطأ فيها الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود فيه على أساليب اللسان العربي" (51). وهو التوجه الذي أخذته الدراسات الرامية إلى تفسير كيفية تعلم الطفل للكلام المبتدئة بجهود بياجيه القائل "في حين أن اللغة تضم مجموعة من القواعد التوليدية، فإنها مشتقة من أفعال الطفل ذاتها ومن عمليات إسباغ المفهوم" (52).

إن ابن خلدون إذ ينفي عن التعمق في علم النحو الحؤول دون عدم وقوع المتعلمين في الأخطاء اللغوية يبدو متفقا مع ما يتبناه تشومسكي في نظريته اللغوية من كون ما يعتد به من نحو في تعلم اللغة أو اكتسابها هو القواعد المضمرة التي تخول للإنسان استحضارها بطريقة آلية أثناء الكلام؛ فحسب تشومسكي كل إنسان يتكلم لغة معينة قادر على صياغة وفهم وإدراك عدد لا متناه من جمل لغته لم يسبق له أن لفظها أو سمعها، ويتبع قواعد معينة يعود إليها بصورة طبيعية عندما يتكلم لغته، وهي قواعد يمتلكها الإنسان في ذاته، وتتيح له أن يربط المعاني القائمة في ذهنه بمجموعة الإشارات الصوتية التي ينطق بها للتعبير عن هذه المعاني، ويطلق عليها مصطلح "الكفاية اللغوية"، وما اصطلح عليه "الأداء الكلامي" هو بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية، وكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية عائدة إلى حقيقة عقلية هي الكفاية اللغوية ذاتها (53).

ومهما يكن في شأن هذه الآراء في تعارضها أو اتفاقها يكفي أنها تؤكد أن المعرفة النحوية موجودة لدى الطفل أثناء أدائه اللغوي. ويؤكد علم النفس هذه المعرفة عند الطفل في سنوات ما قبل المدرسة فطفل في السنة الخامسة من العمر يتقن بشكل سطحي البنيات الإعرابية للغة، ويمتلك المفردات الأساسية، لكن تبقى هذه المعرفة متمثلة ومتمظهرة في الأداء الكلامي، ويطبقها الطفل دون أن يستطيع تفسيرها، وتكون بذلك المعرفة النحوية بوصفها تقنية لضبط الكلام قد تحققت، لكن فهمها في علميتها التي تفسر كيف يقال الكلام من الأمور التي قد لا يفهمها الطفل إلا بعد التحاقه بالمدرسة ومباشرة أخذه للنحو التعليمي بمفاهيمه.

4 ـ طرق تعليم اللغة العربية في عصر ابن خلدون:

يقف ابن خلدون في مقدمته على طرق تعليم القرآن في محاولة منه لتوضيح أثره في رسوخ ملكة اللسان الفصيح؛ فقال: "صار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخا وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه" (54). فمن خلال معاينة واقع تدريس اللغة في الأمصار العربية يحاول ابن خلدون أن يشكل نقدا لطرقه، وكان نقده ذاك هو الأساس الذي قاده إلى

تشكيل تصور واضح عن إحدى الطرق المثلى لامتلاك اللسان المضري؛ فقد سجل على أهل المغرب ومن تبعهم من قرى البربر في ولدانهم إلى أن يجاوزوا حد البلوغ إلى الشبيبة "مذهبهم في الولدان بالاقتصار على تعليم القرآن فقط...لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب" [55] . وهي الطريقة ذاتها المتبعة في إفريقية لكن مع مزج تعليم القرآن بالحديث ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها [56] . أما التعليم في إفريقية فقد سجل فيه أن أهل إفريقية "يخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه" [57]. وقد سجل على هذه الطريقة إخفاقها في إيصال المتعلم إلى إتقان مهارة الكلام الإبداعي في هذه الملكة؛ فالمتعلم حسب هذا المنهج وإن كان أقدر من غيره على استحضار القرآن الذي حفظه، إلا أنه قاصر في الملكة اللسانية؛ وفي ذلك يقول: "فأما أهل إفريقية والمغرب فأفادهم الاقتصار على القرآن القصور عن ملكة اللسان جملة وذلك أن القرآن لا ينشأ عنه في الغالب ملكة لما أن البشر مصروفون عن الإتيان بمثله فهم مصروفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها وليس لهم ملكة في غير أساليبه فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي وحظه الجمود في العبارات وقلة التصرف في الكلام" [58] . ليشير في الآن نفسه إلى أن تعلم اللغات لا بد أن يكون مشفوعا بالممارسة والتطبيق والتوظيف، وهو الأمر الذي وعاه علماء التربية وسعوا إلى تكريسه من خلال خلق البيئات اللغوية المماثلة للبيئة اللغوية في المدارس واستثمار المواقف اللغوية لجعل السياق محورا للتعلم اللغوي [59].

وتختلف طريقة التعليم في الأندلس كثيرا عن طريقة أهل المغرب وإفريقية حسب ابن خلدون؛ فـ"مذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو... إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسّه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب" [60]. وقد لاحظ ابن خلدون أن التعليم في الأندلس قد انصرف إلى التركيز على القرآن والأدب واللغة دون العلوم الأخرى. وهو تركيز أسهم في استعانته على تعلم اللغة باستحضار نماذج القول العربي من شعر ونثر ثم تعزيزه بمهارة الخط في حصول ملكة اللسان العربي، لكن مع قصور في سائر العلوم؛ وفي تقرير ذلك يقول: "أما أهل الأندلس فأفادهم التفنن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسّل ومدارسة العربية من أول العمر حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي وقصّروا في سائر العلوم لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها فكانوا لذلك أهل خط وأدب بارع" [61]. وهو قصور قد يكون لارتباط القرآن والحديث بالصورة المثلى للتمثل السياقي للنظام اللغوي العربي، وهو التمثل الذي يمكن فهمه من الاحتفاء المتكرر للقرآن الكريم ببيان اللسان العربي الذي أنزل به، وكذا الاحتفاء الذي يعكسه اعتزاز رسول الله صلى الله عليه وسلم بأنه قد أوتي جوامع الكلم.

أما عن طريقة أهل المشرق في تعليم اللسان العربي، فلم يفصل ابن خلدون الحديث فيها لعدم علمه بها، ليقتصر على ما كان يصله من روايات في إثبات تشابه طريقة أهل المشرق بطريقة أهل الأندلس مع تركيز أكثر على دراسة القرآن وعلومه لاسيما في سنوات الشبيبة، مع فصل بين التعليم والخط الذي يعد عندهم ملكة صناعية قد أفرد لها معلم خاص [62] ، مما قد يعتبر من منظور ما تحرص عليه العلوم اليوم من تخصص محاولة لإعداد المتخصصين، ليكون فصلهم بين العلوم -في توسع في بعضها واختصار في بعضها الآخر- راجعا ربما لهذه الغاية، كما قد يعود أيضا لإدراكهم لحقيقة كون عمر المتعلم لا يكفيه لتحصيل كل علوم عصره. وهي الحقيقة التي يسجلها ابن خلدون حين قسم العلوم بين مقصودة لذاتها يوسع فيها التعليم وتفرع فيها المسائل -بما يعد انقطاعا لتلك العلوم أو اختصاصا من منظور العصر الحالي-، وبين ما هي وسيلة لغيرها -تكفي المعرفة القاعدية فيها لاستغلالها في فهم علوم أخرى-؛ فقال: " فأما العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار، فإن ذلك يزيد طالبها تمكنا في ملكته وإيضاحا لمعانيها المقصودة. وأما العلوم التي هي آلة لغيرها...فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط. ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لأن ذلك يخرج بها عن المقصود...وربما يكون ذلك عائقا عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها مع أن شأنها أهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع عن هذه الصورة [63] .

قبل أن يعرض ابن خلدون طريقته المقترحة لتعليم اللسان المضري يعرض طريقة اقترحها أحد معاصريه، واصفا لها بالطريقة الغريبة [64] ؛ وهي طريقة القاضي أبو بكر بن العربي التي قدم فيها في تعليم المتعلمين تعليم العربية والشعر على سائر العلوم منتقلا بعد تعلمها إلى الحساب ثم إلى درس القرآن، ولم يمنعه ذلك من إجراء مقارنة بين هذه الطريقة وطريقة أهل المغرب الموضحة آنفا التي كانت عنده في إذ يؤخذ فيها الصبي بتعلم كتاب الله في أول عمره يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهم عليه منه؛ فكانت طريقة القاضي التي علق عليها بقولها أنها مذهب حسن في التعليم لجعلها تعلمات الطفل مركزة على ما يهمه من شؤون الحياة-وهي الطريقة التي ركزت عليها المدارس النظامية حين أصبح التعليم من مهام الدولة؛ حيث المهارات الأساسية القراءة والكتابة والحساب هي ما يؤمنه التعليم النظامي بالدرجة الأولى [65] - واقعة في حرج كبير سببه تأخير تحفيظ القرآن للمتعلمين إلى سن يكون فيها الطفل قد انغمس في المراهقة أو جنون الصبا كما أصطلح عليها، وهي سن تبدأ مقدرة الحفظ فيها بالتراجع فضلا عن كونها سن العناد والانعتاق من الأوامر [66] .

5ـ طريقة ابن خلدون في تعليم اللغة العربية:

يبتدئ ابن خلدون تفصيله في الطريقة التي يرى أنها المثلى لتعلم اللغة العربية وتعليمها بتوضيح فكرة أساسية هي

إمكانية تعلم اللسان المضري-وهي اللغة العربية التراثية الفصيحة- بالرغم من الازدواجية والتعدد اللغويين الموجودين في عصره، معتمدا في ذلك على ما كان قد وضحه من كون اللغات ملكات صناعية، والملكات كما تقدم قابلة للتعلم؛ حيث قال في فصل عنونه بـ" في تعلم اللسان المضري": "اللغات لما كانت ملكات كما مر كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات". وهي طريقة يقترحها للعودة إلى اللغة الفصيحة والقضاء على الفساد الذي طال اللغة بعد امتزاجها بالعجمة؛ فيقول: "ووجه لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عمًا في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال" (68) ، ومن الواضح جدا أن هذه التصورات والآراء من ابن خلدون تجد صداها في درس تعليمية اللغات الآخذ بالمقاربة النصية المركزة على تقديم السياق اللغوي في قالبه للتواصل (69) .

إن الحل لتعويد الألسن على التكلم باللغة الفصيحة حسب ابن خلدون يتوقف على إعادة الألسن إلى التداول بين المتكلمين في حياتهم اليومية وذلك من خلال حفظ أساليب العرب القدامى الموظفة في كلامهم وأشعارهم، وترديدها وتكرارها حتى يُتعوّد عليها في الحديث، فيصبح استعمالها ممكنا في التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات. والواضح أن هذا الحل موجه لمن لم تطل العجمة لسانه بعد، أو ليس بأعجمي؛ ذلك لأن ابن خلدون كان قد سلم بكون العجمة إذا سبقت إلى اللسان لاسيما لمن جاوز سن الصغر حالت بينه وبين ملكة غيرها؛ إذ يقول: "إذا تقدمت في اللسان ملكة العجمة صار مقصرا في اللغة العربية... وإذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها...إلا أن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية" (70) .

إن انتباه ابن خلدون إلى إمكانية تعلم اللغة العربية الفصيحة قبل استحكام العجمة إشارة منه وتأكيد على مقدرة الطفل على الانتقال بين الأنظمة اللغوية للغات مختلفة- دون الخطأ فيها- أو الحاجة إلى معرفته بقوانين وضوابط هذه الأنظمة؛ يقول: "لو فرضنا صبيا من صبيانهم [العجم] نشأ وربي في جيلهم فإنه يتعلم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها حتى يستولي على غايتها وليس من العلم القانوني في شيء وإنما هو بحصول هذه الملكة في لسانه ونطقه" (71). ويقول أيضا: "أهل الأمصار على الإطلاق قاصرون في تحصيل هذه الملكة اللسانية التي تستفاد في التعليم ومن كان منهم أبعد عن اللسان العربي كان حصولها له أصعب وأعسر والسبب في ذلك ما يسبق إلى المتعلم من حصول ملكة منافية للملكة المطلوبة ...حتى نزل بها اللسان عن ملكته الأولى إلى ملكة أخرى ...ولهذا نجد المعلمين يذهبون إلى المسابقة بتعليم اللسان للولدان وتعتقد النحاة أن هذه المسابقة بصناعتهم وليس كذلك وإنما هي بتعليم هذه الملكة بمخالطة اللسان وكلام العرب" (72) .

وواضح من هذا القول أن ابن خلدون على يقين من أن تعليم النحو العربي وحده ليس بالممكن من السيطرة على الملكة اللغوية وتحصيلها، وهو إشارة واضحة منه إلى دور السياق اللغوي في تعزيز التمكن اللغوي، وهو السياق الذي يقدم اللغة كما هي في طبيعتها عند التحدث بها من طرف الناطقين بها. وهي الحقائق التي تؤكد عليها التعليمية اليوم؛ حيث التمكن اللغوي لم يعد مقصورا على تعلم اللغة بوصفها نظاما معزولا، بل يؤكد على اللسان بوصفه التمظهر الفعلي للنظام عند الأداء اللغوي، وهو ما يقدم الإبداع الحقيقي في القول باللغة والتعبير بها عن المقاصد التي تربط اللغة دائما بالجماعة المتكلمة ومن ثم التأكيد على المهارات التواصلية لا اللغوية فحسب كما تدعو إلى ذلك التعليمية اليوم التي تنحو نحو تعويض اللغة باللسان استحضارا للبعد الاجتماعي للغة الذي يجب ألا يغفل عنده عند وضع المحتويات التعليمية (73) ؛ إذ ليس أدل على وعي المتخصصين بالتعليمية بعدم كفاية مادة النحو والتباس تعلم اللغة بتعلم اللسان من محاولتهم وضع مفهوم للسان في هذا العلم وتحديدهم لمحاور البحث فيه (74) . وهذا التحول من اللغة إلى اللسان في التعليم يعكس وعي المشتغلين بالتربية والتعليم بما يميز اللغة بمفهومها المحيل على القواعد، واللسان بمفهومه المتجاوز لهذه القواعد وحمله للبعد الحقيقي للتواصل الذي أصبح هو الغاية من تعليم الألسن.

وإلى جانب الحث على اكتساب اللغة في الصغر يصر ابن خلدون على التكرار الذي جعله لغرض ترسيخ المنوال التعبيري؛ فحصول ملكة اللسان العربي تكون بـ" كثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم" (75) . وقد جعل الذوق السليم هو آخر مراحل تعلم اللغة وهو عنده "حصول ملكة البلاغة للسان...[وهي] مطابقة الكلام للمعنى من جميع وجوهه بخواص تقع للتركيب في إفادة ذلك...وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية" (76) .

إن معاينة واقع اللغة العربية الفصيحة اليوم تكشف التشابه الكبير بين واقعها بالأمس وراهنها اليوم، وهو تشابه قد يجعل طريقة ابن خلدون المركزة على تحفيظ القرآن والشعر والمنثور من كلام العرب في الصغر دون إرهاق المتعلم بالقوانين العلمية، ومراعاة التدرج في إيصاله إلى مرحلة اكتمال اللغة، قابلة للتطبيق اليوم، بعد أن تبين موافقتها للعديد من الحقائق المثبتة والمأخوذ بها في تعليم اللغات اليوم. وهي معاينة قد تسمح بالقول بأن ابن خلدون بآرائه الموضحة أعلاه رائدا ومنظرا للتعليمية بلا أدنى شك أو مبالغة. في الختام يمكن القول إن الآراء التعليمية التي يرددها التعلميون اليوم وإن لم يشيروا فيها إلى سبق ابن خلدون إليها فإن المقدمة التي حاولت هذا العرض الموجز الوقوف عندها تؤكد الوعي الكبير الذي تمتع به ابن خلدون فسمح له بالتوصل إلى آراء رائدة تواكب ما يقال اليوم في تعليمية اللغات وفي اللسانيات

الاجتماعية، آراء أقل ما قد يقال عنها إنها مؤسسة للآراء المعمول بها اليوم ليكون تنخل مثل هذا الآراء في مقمة ابن خلدون ملزم البحث عنها في المقدمة وإقعادها مكانتها في الدرس التعليمي اليوم

الهوامش

1- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون: المقدمة، ، دراسة: أحمد الزعبي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، دت ص564.

2 - يتفق معظم الباحثين على القول بأن "الاكتساب يحدث في الطفولة، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أن الذي يتعلم اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ يحدث تغير كيفي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي"، ينظر: عبده الراجحي: علم اللغة تطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، دط،، 2000، ص22.

3 - ابن خلدون: المقدمة، ص565.

4 - المصدر نفسه، ص413.

5 - ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، دط،، 2007، ص307-308.

6 - ابن خلدون: المقدمة، ص413.

7 - Noam Chomsky : Le langage et la pensée, trad : Louis-Jean calvet, Payot, France, 1970, p135.

8- ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص144.

9 - هـ دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1994، ص53.

10 - ابن خلدون: المقدمة، ، ص633.

11- نقل السيوطي في الأشباه والنظائر قول الزجاجي: "إن الأسماء لما كانت تعتورها المعاني جعلت فاعلة ومفعولة ومضافة ولم يكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني جعلت حركات الإعراب تبين عن هذه المعاني وتدل عليها ليتسع لهم في اللغة ما يريدون من تقديم وتأخير عند الحاجة". ينظر: إبراهيم السامرائي: التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، ص54.

12 - إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، ط2، 1952، 1983، ص51.

13 - المرجع نفسه، ص36.

14- ابن خلدون: المقدمة، ص633.

15 - البلاغة عند (ابن خلدون) تبين في قوله: "إذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع وهذا هو معنى البلاغة"،ينظر: المصدر نفسه، ص632.

16 - المصدر نفسه، ص634.

17 - المصدر نفسه، ص637.

18-عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص37.

19- ابن خلدون: المقدمة، ص635.

20- ينظر:

Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexendru Crisan et Piet-Hein Van De Van : L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, Division des Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009, p5.

21- ينظر: لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، ط1، 2008، ص210-214.

22- ابن خلدون: المقدمة، ص632.

23 - لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص339.

24- ابن خلدون: المقدمة، ص633.

25- ينظر: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع،الأردن، دط، 2002، ص96.

26 - المرجع نفسه، ص91.

27 - ينظر: المرجع نفسه، ص91.

28 - ابن خلدون: المقدمة، ص632.

29-المصدر نفسه، ص436.

30 - المصدر نفسه، ص637.

31- ينظر:

- Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris, 1994, art (compétence), p100.

32- ابن خلدون: المقدمة، ص632.

33- المصدر نفسه، ص610.

34- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص72.

35- ابن خلدون: المقدمة، ص640.

36- ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص61-66.

37 - ابن خلدون: المقدمة، ص632-633.

38 - ينظر:

-Jean Dubois : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, art (langue), p266

39 - ابن خلدون: المقدمة، ص633.

40- عبد الله الدنان: نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها، محاضرة ملقاة في المؤتمر السادس لمجمع اللغة العربية بدمشق، لغة الطفل والواقع المعاصر، 5-7تشرين الثاني 2007.

41- ابن خلدون: المقدمة، ص633.

42- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص84.

43-ابن خلدون: المقدمة، ص622.

44- ينظر: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين، ص 32.

45- ابن خلدون: المقدمة، ص623.

46-ينظر: محمد علي الخولي: الحياة مع لغتين: الثنائية اللغوية، ص 32 وما بعدها.

47- ابن خلدون: المقدمة، ص614.

48-نظر: عبد الله الدنان:نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة.

49 - ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ترجمة: ناظم الطحان، وزارة الثقافة، دمشق، ج1، 1996ص152.

50 - ابن خلدون: المقدمة، ص639.

51- ديفيد الكايند وايرفينغ ب واينر: نمو الطفل من مرحلة ما قبل الولادة إلى نهاية مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ص151.

52- ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص61-66.

53- ابن خلدون: المقدمة ، ص614.

54-المصدر نفسه، ص614.

55- المصدر نفسه، ص615.

56- المصدر نفسه، ص615

57 - المصدر نفسه، ص615.

58 - عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص123-124.

59- ابن خلدون: المقدمة، ص615.

60 - المصدر نفسه، ص616.

61- المصدر نفسه، ص615.

62- ولا يعني ذلك أن العلوم الآلية لا تصلح لأن تكون علوما مقصودة بذاتها، بل على العكس من ذلك فكل العلوم قابلة لأن تكون علوما مقصودة بذاتها، وهذا هو التخصص، كما يمكن أن تكون علوما آلية هي الوسيلة في علوم غيرها، ليكون الاختيار في أيها يقدم للمتعلم بيد المعلم، يديره حسب ما يراه للمتعلم من غايات من التعليم. وفي ذلك يؤكد ابن خلدون على مراعاة هذا التصنيف للعلوم لاسيما عند بداية تقديم العلم للمتعلم؛ فيقول: "لهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها ولا يستكثروا من مسائلها وينبهوا المتعلم على الغرض منها ويقفوا بها عنده. فمن نزعت به همته بعد ذلك إلى شيء من التوغل ورأى من نفسه قياما بذلك وكفاية به فليختر لنفسه ما شاء من المراقي صعبا أو سهلا". ينظر: المصدر نفسه، ص615.

63 - ينظر: المصدر نفسه، ص616.

64 - ينظر: عبد العزيز بن سعود العمر: لغة التربويين، ص308.

65 - ابن خلدون: المقدمة، ص616.

66 - المصدر نفسه، ص638.

67 - المصدر نفسه، ص638.

68 - ينظر:

- J .Courtillon : Que devient la notion de progression ?". Le Français dans le Monde .n°153, 1980. P90.

69 - ابن خلدون: المقدمة، ص623.

70 - المصدر نفسه، ص641.

71- المصدر نفسه، ص642-643.

72- ينظر:

73- J .Courtillon : Que devient la notion de progression ?", p89.

74 - Gilbert Longhi : Dictionnaire du l'éducation pour mieux connaître le système éducatif, Edition Vuibert, 1995, p334.

75 - ابن خلدون: المقدمة، ص640.

76 - المصدر نفسه، ص641.